

*Morani, Liliana; Palou, Elsa; Cavigliasso, Nelida;  
Montelar, María del Carmen*

## Los valores identitarios y sociales en la expresión discursiva de los adolescentes

---

### IV Coloquio Argentino de la IADA

*1 al 3 de julio de 2009*

*Morani, L.; Palou, E.; Cavigliasso, N.; Montelar, M. (2009). Los valores identitarios y sociales en la expresión discursiva de los adolescentes. IV Coloquio Argentino de la IADA, 1 al 3 de julio de 2009, La Plata, Argentina. Diálogo y diálogos. EN: Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11174/ev.11174.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11174/ev.11174.pdf)*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **LOS VALORES IDENTITARIOS Y SOCIALES EN LA EXPRESIÓN DISCURSIVA DE LOS ADOLESCENTES**

Liliana Morandi

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina  
[lilimorandi@hotmail.com](mailto:lilimorandi@hotmail.com)

Elsa Palou

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina  
[epalou@arnet.com.ar](mailto:epalou@arnet.com.ar)

Nelida Cavigliasso

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina  
[ncavigliasso@hum.unrc.edu.ar](mailto:ncavigliasso@hum.unrc.edu.ar)

María del Carmen Montelar

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina  
[montelarm@hotmail.com](mailto:montelarm@hotmail.com)

### **Resumen**

Esta ponencia recoge los resultados completos y finales de la marcha investigativa realizada en los trabajos homólogos (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto 2007-2008 y Pictor Córdoba Ciencia) con adolescentes alumnos de 3º año del CBU de los establecimientos de Enseñanza Media de Río Cuarto (Santa María Goretti e Instituto Lanteriano). El objetivo de estos trabajos fue describir e interpretar la construcción discursiva de los valores en las producciones narrativas (orales y escritas) y juicios u opiniones de los adolescentes. Como fundamento teórico nos posicionamos desde las corrientes del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1996, 1994, 1987) y de la sociolingüística (Bautier, 1999) apoyando la interpretación de las prácticas discursivas con análisis enunciativos (Culioli, 1986, 1978) y críticos (Mondada, 2001). En lo metodológico hemos combinado diversas estrategias descriptivas (semántica-referencial y textual e interpretativa) para lograr el entrecruzamiento de datos provenientes de producciones narrativas escritas y orales, de entrevistas semidirigidas además de la contrastación con los resultados de tests standarizados (Schwartz Value Survey). Los resultados alcanzados nos permiten elucidar con mayor seguridad la marcha de la construcción discursiva de los valores que acompaña la evolución y el afianzamiento de la formación identitaria de los adolescentes y su inserción socio-cultural a través de los valores vividos y asimilados.

Esta presentación recoge los resultados generales de la marcha investigativa realizada en los trabajos homólogos (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto 2007-2008 y Pictor Córdoba)<sup>1</sup> acerca de la construcción discursiva de los valores en las producciones escritas y orales de adolescentes. La experiencia se realizó con alumnos de 3° año del CBU en establecimientos de Enseñanza Media de Río Cuarto: Institutos Santa María Teresa Goretti y Lanteriano La Merced durante el periodo 2007-2009 sobre una muestra acotada a los cursos mencionados.

Los objetivos del trabajo se plantearon en dos etapas. En la primera, el objetivo fue describir e interpretar las marcas discursivas de las producciones, especialmente en el posicionamiento enunciativo y en la referenciación temática. Se sistematizaron los datos contenidos en las elecciones discursivas, en las narraciones espontáneas sobre experiencias de vida y en las justificaciones orales de entrevistas semiestructuradas. En la segunda, el objetivo fue contrastar a través de tests de elaboración externa, con tratamiento ponderado cuantitativamente, el posicionamiento actitudinal de los adolescentes ante valores sociales más generales y abarcativos en los mismos grupos (2007) y en un grupo testigo (2009).

Cuando hacemos referencia a la construcción de valores hablamos, naturalmente, de la socialización como un proceso en el cual las personas son motivadas a apropiarse de un conjunto de conocimientos, creencias, convicciones y valores construidos en el entorno social. Según Joan Ferrés (1997: 4) “Toda construcción es siempre un proceso personal en interacción con la sociedad [...] que se realiza inevitablemente desde construcciones previas y mediante una serie de herramientas dadas por la sociedad”.

Al respecto debemos establecer una primera precisión por cuanto, aunque se podría postular la expresión discursiva como la manifestación natural de las conceptualizaciones sociales del individuo, ponemos nuestro acento en la construcción de su forma discursiva y en sus justificaciones e interpretaciones que revelan el desarrollo identitario de estos adolescentes más que en el grado y calificación social del valor.

El análisis que se aplicó sobre el corpus es de corte lingüístico (textual, semántico y pragmático) en el relevamiento de las categorías y crítico-interpretativo, en las asociaciones para establecer relaciones entre operaciones de selección de juicios en las opciones explícitas propuestas, la referenciación de la realidad y la posición enunciativa de sus productores en las distintas actividades.

Como marco teórico nos posicionamos en el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1996, 1994, 1987) para determinar el contexto de los discursos sociales y las marcas lingüísticas que los caracterizan. Completamos este marco con las interpretaciones que se derivan de los análisis enunciativo (Culioli, 1986, 1978) y crítico (Mondada, 2001). Además apelamos a la teoría sociolingüística (Bautier, 1999) para develar las formaciones identitarias en las producciones escritas y orales (entrevistas).

De estos fundamentos se deduce nuestra metodología descriptiva-interpretativa con la necesaria delimitación de categorías y dimensiones que el contexto de producción solicitaba. Para justificar estas categorías y dimensiones vamos a describir el dispositivo de recolección de datos que se instrumentó durante una experiencia en el aula, presenta-

---

<sup>1</sup> “Análisis de la articulación enunciación/referenciación en la construcción de valores sociales en las producciones discursivas escolares”, SeCyT, UNRC (2007-2008). “Lectura y escritura: diagnóstico y plan de acciones superadoras desde las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Salud”, PICTOR 20293-BID 1728/OC/AR.

da como actividad extracurricular y llevada a cabo por las investigadoras (Ver [Cuadro I](#) en Anexo).

Las actividades de producción contenida en el dispositivo pueden nuclearse en tres niveles cuya diferenciación está marcada por el grado de implicación del alumno que cada una solicita. En el primer nivel, el dispositivo se inicia con el visionado de dos noticias televisivas cortas: una referida al pedido de censura de un video juego basado en la eliminación de transeúntes y la otra, la puesta en relieve de los logros de una joven futbolista que se esfuerza por cumplir con las exigencias de esta carrera. Luego de este breve visionado como disparador de sentido, se ofrecen seis aseveraciones de carácter general, todas aceptables, sobre cada video. Éstas contienen valorizaciones sobre cada caso y la tarea consiste en marcar y ponderar (de 1 a 6) aquella o aquellas que prioritariamente se consideren más adecuadas.

Las seis afirmaciones son de carácter general y entre algunas de ellas podría establecerse una relación de causa-consecuencia. (Por ejemplo, 4. *Estos juegos pueden ser malos ejemplos* / 5. *Deberían prohibirse*) y entre otras, relaciones de justificación u objeción (1. *La vida de esta joven es muy dura* / 3. *Para las mujeres la vida profesional en el deporte es difícil*).

Atendiendo a estas posibles relaciones, estudiadas a priori, se agruparon las opciones en pares correlativos y fueron clasificadas por las investigadoras en tres dimensiones según su alcance semántico: *lugares comunes*, *constatación de la realidad* y *justificación de actitudes*.

En el ordenamiento de prioridades que realizaron los adolescentes, se observó la valoración y el posicionamiento social que acuerdan a cada dimensión, además del ajuste (estrecho o alejado) entre las relaciones mencionadas (causa, consecuencia; justificación).

En el segundo nivel, se proponen dos actividades narrativas breves para cada uno de los apartados A) y B) correspondientes a los videos. Las tareas propuestas no solicitaron ni síntesis ni comentarios puntuales acerca de las situaciones visionadas, sino narraciones cuyo tema focalizaba otras experiencias relacionadas pero distintas. La consigna pretendía alejar progresivamente al alumno de las situaciones visionadas y proponer otras situaciones conocidas en el punto 2) y de experiencias de vida en 3) que favorecieran la explicitación del punto de vista del productor.

El objetivo del punto 2) fue conseguir el desarrollo narrativo de una situación de la vida diaria que permitiera a los alumnos confrontar casos semejantes de violación de la norma o de esfuerzos por un logro y a los investigadores, observar en la expresión discursiva cómo se referenciaba esa realidad en la posición enunciativa.

En el punto 3) se proponen dos opciones para cada parte: una que solicita narrar una experiencia en donde el mismo adolescente o un conocido se hubiera encontrado en situación de peligro y/o ayuda solidaria y una segunda, sobre el esfuerzo y logro individual o de una persona cercana en una situación análoga a la visionada.

El objetivo fue conseguir en la progresión de las producciones cada vez mayor implicación en la situación y, por ende, la expresión subjetiva de valoraciones y apreciaciones. Además, la selección de la posición de testigo o protagonista incide en la definición identitaria del autor.

Teóricamente, definimos estas producciones textuales siguiendo a Bronckart (1996) como relato interactivo (conversacional). Por el tipo de escrito solicitado en nuestro dispositivo, aceptamos también la categoría de relato intermediario definido por Bishop y Doquet-Lacoste (2007) como mediador en la reflexión. De este concepto, surgido en las ciencias sociales, subrayamos dos rasgos importantes: el paso del relato como testimonio al relato facilitador de la construcción de un itinerario personal y el paso del oral al escrito. Bertaux (1997: 58) observa la diferencia que existe entre la historia tal cual ha sido vivida y la narración que de ella se hace porque “el relato actúa como un reorganizador de la historia vivida”. “La enunciación es estructurante ya que obliga a hacer un trabajo de selección y organización. Es gracias al relato que la vida contada se hace comprensible”. Los autores observan que en instancias de discurso autobiográfico, el individuo no sólo organiza las acciones sino que, además, las evalúa.

También E. Bautier (1999) en sus múltiples trabajos sobre la caracterización identitaria y posicionamiento social analiza las producciones narrativas de adultos y adolescentes de corte autobiográfico sobre experiencias de vida. Sus investigaciones en este campo se apoyan en dos dimensiones. Por una parte, acentúan el enfoque de los fenómenos lingüísticos de las producciones que se relacionan constantemente con los aspectos cognitivos, sociales y discursivos. Por otra parte, este análisis descriptivo-interpretativo del discurso, en etapas de refinamiento progresivo, le permite comprender mejor su gran complejidad y su variabilidad de un individuo a otro así como evidenciar la coexistencia de elementos estables y generales e interpretar el rol que juega lo extralingüístico en lo que es propio del individuo, en sus producciones, es decir, su historia, su relación con el lenguaje y con el mundo.

Finalmente, completaron este dispositivo, entrevistas semiestructuradas (6/6) de algunos de los participantes cuyas producciones escritas resultaron relevantes según dos criterios: producciones muy limitadas o producciones muy estructuradas y con escasa implicación, con el objeto de contrastar, en el diálogo, la explicitación e implicación personal en dichas producciones, menos frecuentes en el corpus.

En cuanto al análisis y los resultados, exponemos en esta ocasión solamente las tendencias más relevantes de cada nivel según las dimensiones previstas, sin perder de vista el objetivo de establecer entre ellos interrelaciones transversales necesarias para una lectura interpretativa. Además, este tipo de análisis permite el estudio de la evolución discursiva de cada alumno y la comparación consecuente entre casos.

Del análisis de la primera actividad (primer nivel) se obtuvo la cuantificación de las preferencias por cada una de las dimensiones propuestas, según la valorización de 1 a 6 otorgada (Ver [Cuadro II](#) en Anexo).

También, en esta secuenciación se analizó el grado de relación, más estrecha o alejada, entre los juicios valorativos asociados en cada par constitutivo de la dimensión.

Los resultados mostraron una fuerte inclinación por seleccionar las aseveraciones que categorizamos como *lugares comunes*, entendiendo por esto afirmaciones de censura o valoración de carácter social muy determinado, generalizado en la sociedad y comúnmente aceptados. Cuando en la selección se entró por esta dimensión, se eligieron relaciones de causa-consecuencia más estrechas.

En el caso de no priorizar esta entrada, se advirtió una dispersión en las relaciones que se hicieron menos coherentes, más lejanas. Del mismo modo, la elección de las otras opciones pareció estar asociada a la temática del video, con preferencias por la

justificación de actitudes adolescentes (A) y por la constatación de la realidad para el caso de (B). Estas últimas asociaciones, mostrarían para el caso de A) cierta indefinición en la adhesión a la censura de los juegos video como lugar común y permanencia en la justificación de la actitud adolescente, que no asume totalmente la crítica, al no comprender el alcance nocivo de su carácter ficcional o del tiempo invertido en ese tipo de actividades, como usuarios. En el caso de B), la constatación de la realidad pondría a prueba el esfuerzo por el logro de objetivos excepcionales en circunstancias que superan su cumplimiento.

Estas tendencias se vieron apoyadas luego en el desarrollo de los siguientes niveles donde se solicitaba narrar un hecho en otras situaciones semejantes a las visionadas. En este ejercicio, como ya lo señalamos, se pretendía orientar gradualmente la narración objetiva hacia la búsqueda de lo personal y subjetivo en la valorización de casos generales o particulares.

En las producciones obtenidas en este ejercicio 2), observamos una tendencia muy marcada hacia una referenciación objetiva, general y de expresión, en muchas ocasiones, muy sintética. Por otra parte, se advirtió una distribución diferente en el tratamiento del contenido de las situaciones de A y B entre lo general y particular, respectivamente. En síntesis, enfrentado el adolescente, a la tarea de objetivar el ejemplo conocido de situaciones semejantes (imprudencia o logro excepcional), tendió a generalizar, en el primer caso y a particularizar, en el segundo. Podríamos establecer una hipótesis de interpretación: el adolescente consideró más difícil encontrar y explicitar ejemplos concretos de transgresión de la norma (*lugar común*) que relatar casos particulares de acciones puntuales y aún excepcionales. En ambos casos, como recurso para distanciarse de los hechos.

Estas narraciones nos permitieron análisis lingüísticos muy completos como los presentados en ocasión del Congreso de la SAL 2008. En el presente trabajo y con respecto al ejercicio 3) nos detenemos en el relevamiento de las marcas que refieren a la posición del narrador, a su punto de vista sobre las situaciones narradas (Ver [Cuadro III](#) en Anexo)

Es importante señalar que en este punto, respecto de la organización textual, nos encontramos con producciones expandidas, es decir, que además de ser más extensas que las del punto 2), se organizaron según una estructura narrativa con hechos ordenados y hasta con algunas codas de cierre que presuponen valoración de la historia. En general, eligieron la opción de ser protagonistas, aunque la posición testigo no fue desestimada. La implicación subjetiva se advirtió a través de expresiones valorativas (juicios de valor y modalidades declarativas y lógicas) y en las apreciaciones subjetivas (modalidades apreciativas) con un equilibrio entre ambas categorías.

En las adhesiones valorativas priorizaron ciertos juicios sobre la solidaridad entre amigos y familiares, la unión de la familia y el respeto a las normas sociales en las actitudes de las personas. En lo subjetivo, la adjetivación fue rica y acentuó el prestigio de las acciones.

Estos recursos discursivos mostraron, además de la implicación subjetiva analizada, un verdadero compromiso del narrador en la organización de los hechos y en la relevancia que otorgó a la influencia de las situaciones contextuales que ponen en juego el ejercicio de actitudes y valores. Las narraciones se enmarcaron, según lo definimos teóricamente, dentro de los relatos intermediarios, como mediadores en la reflexión.

Finalmente, las entrevistas tuvieron como objetivo, como lo especificamos anteriormente, la contrastación de ciertas hipótesis acerca de las razones de participación escasa o demasiado escolar y, en ocasiones, de producciones no espontáneas, muy estructuradas. El análisis de las transcripciones y de los registros video nos permitió observar algunos matices de personalidad como timidez, estrategias de evasión en la participación en la tarea y las influencias del contexto de producción escolar (responder a la consigna con poca implicación). En cuanto a la espontaneidad y autenticidad de los relatos, las entrevistas ampliaron la participación y confirmaron las opciones de producción que habían realizado. Otras actitudes se percibieron como evasión a las preguntas personales, en las respuestas monosilábicas o en la mención más o menos expresa a conflictos de integración en el grupo clase o de situaciones familiares problemáticas. Estos conflictos, que no son objeto de estudio particular de este trabajo, tienen, sin embargo, una incidencia importante en la expresión discursiva.

Por cuanto el objetivo esencial que sostenía esta contrastación era elucidar la incidencia en la expresión de ciertas actitudes identitarias, creemos que las doce entrevistas pueden agruparse alrededor de tres perfiles asociados a las particularidades textuales de las producciones. A saber:

- Identidad definida que se ajustó a la posición tomada en las narraciones y en las justificaciones de los ejemplos. Se destacaron la objetividad narrativa, las generalizaciones y la organización textual coherente. En algún caso se mencionó explícitamente la superación de situaciones conflictivas (Entrevistas 1,3,7,8)
- Identidad menos definida con imprecisiones en las justificaciones y en las relaciones. Se evitó la narración de experiencias personales. No adhirieron a las normas y esbozaron algunas justificaciones imprecisas de las conductas adolescentes. Se advirtieron problemas de integración al grupo, evasión ante las preguntas personales (Entrevistas 4, 5, 6)
- Identidad intermedia entre las dos anteriores. El adolescente parecía integrado al grupo escolar pero evadía la implicación en la tarea que ajustó muy estrechamente a la consigna de clase (deber para el profesor) sin expandir, ni involucrar su identidad en las marcas escritas, es decir, justificaciones situacionales poco comprometidas en la expresión oral y poca implicación subjetiva. En cuanto a la integración social hubo casos de identificación idealista con grupos lejanos, muy externos o generalizaciones vagas (Entrevistas 9, 10, 11, 12).

Hasta este punto vemos que el análisis discursivo nos permitió elucidar el posicionamiento de los adolescentes ante los valores sociales y advertir el desarrollo de identidades más o menos definidas en una etapa de construcción como lo es la adolescencia, aún cuando el grado de indefinición sea frecuente y la construcción discursiva evidencie altibajos.

Para cerrar nuestro trabajo de análisis quisimos exponer a esta población de adolescentes, un año más tarde (2009), a tests de elaboración externa diseñados por estudiosos en valores. El objetivo primordial fue contrastar los análisis interpretativos sobre las producciones con los resultados de los tests que evidencian la comprensión-interpretación de la propuesta.



Para ello elegimos los trabajos de Schwartz y Bilsky (1987) y Schwartz (2006-2001) así como las aplicaciones realizadas en nuestro país por A. Alija (2008-2006).

La Teoría Universal del contenido y estructura de los valores humanos de Schwartz (1992) define los valores como representaciones cognitivas de necesidades universales expresadas a través de metas transituacionales ordenadas jerárquicamente, y éstos pueden agruparse de acuerdo con el objetivo motivacional que persiguen en una estructura dinámica de 10 tipos de valores, que, a su vez, conforman cuatro categorías de orden superior (Ver [Cuadro IV](#) en Anexo).

Investigaciones posteriores de S. Schwartz (Bilsky y Schwartz, 1994) mostraron que las diez tipologías de valores se organizan en dos dimensiones bipolares básicas. Cada polo constituye un orden más alto de valores como tipo que combina dos de los diez valores o más (Ver [Cuadro V](#) Anexo).

En cuanto al test, el cuestionario de los valores PVQ constituye una alternativa del test original SVS (*Schwartz Value Survey*) desarrollado para medir los diez valores básicos en muestras de niños a partir de los 11 años de edad, de ancianos y de personas no educadas en culturas occidentales. El PVQ incluye 40 retratos verbales cortos de personas diferentes, pero del mismo género que el encuestado. Cada retrato describe las metas y aspiraciones de cada una. Por ejemplo: “Tener ideas nuevas y ser creativa es importante para ella. Le gusta hacer cosas de manera propia y original” describe a una persona para quien los valores de autodirección son importantes. “Para ella es importante ser rica. Quiere tener mucho dinero y cosas caras” describe a una persona que atesora valores de poder.

Para cada retrato, la respuesta de los encuestados se centra en: “Cuánto se parece esta persona a usted. Las respuestas son una de las seis siguientes: “Se parece mucho a mí, se parece a mí, se parece algo a mí, se parece poco a mí, no se parece a mí, y no se parece en nada a mí”.

Todos los ítems del PVQ han demostrado equivalencia de significado a través de culturas usando la escala multidimensional (SSA; Schwartz, 2006).

En cuanto a la recurrencia de sentido en los diferentes ítems se señalan las relaciones en el [Cuadro VI](#) en Anexo, con los resultados en nuestra investigación.

En esta ocasión nos detenemos en el comentario general de los resultados de los grupos 1 y 2 correspondientes a la población analizada (ver cuadros nº [VII](#) y siguientes en Anexo). No presentaremos el análisis comparativo entre estos grupos y el grupo testigo que será objeto de otro trabajo.

Si observamos el gráfico de barras, podemos apreciar que los porcentajes, en términos generales, no determinan predominancia demasiado marcada entre los valores más altos. Esta situación explicaría el estado de construcción fluctuante en las preferencias durante la adolescencia, en particular entre la auto-trascendencia y la apertura al cambio. El contenido de estos valores no se indagó específicamente en los temas de las producciones escritas; sin embargo, apareció en las narraciones y en las entrevistas, con cierta fuerza en los valores universales de amistad, de diálogo y de solidaridad, subrayados en algunas apreciaciones subjetivas. Del mismo modo, que la importancia acordada a la realización independiente (fidelidad a la vocación) se señaló en algunas producciones.



A su vez, la indefinición en la escala más baja, de la autodirección (competencia, poder y logro) apareció en la escasa importancia discursiva que los adolescentes acordaban a su desempeño escolar y en las respuestas de las entrevistas en las identidades menos marcadas.

En cuanto a la conformidad a las normas en la escala de la conservación, no es desestimable el posicionamiento de los adolescentes, si tenemos en cuenta la fuerza de las opciones en los ítems de los lugares comunes que, sin embargo, tiene un eco apagado en la narración de situaciones ejemplares.

En conclusión, cerramos nuestra intervención subrayando el alcance que el análisis de las producciones discursivas, escritas u orales, más espontáneas y cercanas a la realidad social del adolescente puede brindar, no sólo como productos textuales (estructura y organización de las ideas), sino en la proyección que esta práctica discursiva tiene en el estudio del posicionamiento social, de la expresión de identidades y de valores internalizados en contextos muy amplios.

En nuestro caso, los resultados alcanzados nos permitieron comenzar a comprender con mayor seguridad la marcha de la construcción discursiva de los valores que acompaña la evolución y el afianzamiento de la formación identitaria de los adolescentes así como su inserción sociocultural a través de los valores vividos y asimilados en nuestro medio escolar y social.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALIJA, A. (2006). "Adolescencia y Universidad. La Elección de Carreras desde la Orientación en Valores", *XIII Jornadas de Investigación y II Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, t. I. UBA.
- ALIJA, A. (2008). "Incidence of values in the choice of careers. Case study in science school". Presentado en *19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural psychology (IACCP)*, Jacobs University Bremen, Alemania.
- BAUTIER, E. (1999). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris: Nathan.
- BILSKY, W. y S. H. SCHWARTZ (1994). "Values and Personality", in *European Journal of Personality*, vol. 8: 163-181.
- BISHOP, M-F y C. Doquet-Lacoste (2007). "Place et statut du récit dans les écrits intermédiaires à l'école: carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations", *Pratique*, n° 133-134: *Récits et disciplines scolaires*. Metz, France.
- BRONCKART, J. P. (1987). "Interaction, discours, significations", *Langue Française*, Larousse. Paris.
- BRONCKART, J. P. (1994). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Collection Sciences des discours, Delachaux et Niestlé, Paris.
- BRONCKART, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Collection Sciences des discours, Delachaux et Niestlé, Paris.
- CULIOLI, A. (1978). "Valeurs modales et opérations énonciatives", *Le Français Moderne*, 46:300-317.
- CULIOLI, A. (1986). "Sur le concept de notion" *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale* N° 8. Université de Besançon.
- FERRÉS, J. (1997). "La construcción de los valores en la televisión", en *Signos Teoría y práctica de la educación*. Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_49/a\\_697/697.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_49/a_697/697.html)> Consulta 08-07-2007.

- MONDADA, L. (2001). "Por una lingüística interaccional", en *Discurso y Sociedad*, vol. 3, n° 3: 61-90. Gedisa: Barcelona.
- SCHWARTZ, S. H. (2001). "¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos?", en M. Ros y V. Gouveia (coord.) (2001) *Psicología social de los valores humanos*. Madrid Biblioteca: Nueva.
- SCHWARTZ, S. H. (2006). "Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications", en *Revue française de sociologie*, 47, n° 4, vol. 47, pp. 929-968.
- SCHWARTZ, S. H. y W. BILSKY (1987). "Towards A Universal Psychology Structure of Human Values", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 550-562.

ANEXO

CUADRO Nº I

INSTITUTO SECUNDARIO:

Curso:

Alumno:

Fecha:

Actividades

**A. Sobre la noticia: Juegos video**

1. Todas las afirmaciones que siguen son aceptables. Elegí la/las que te parezca/n más apropiada/s. Si son varias numerálas del 1 al 6 según la importancia que le das.
  - El juego video reproduce lo que pasa en la vida real.
  - Los adolescentes que juegan no piensan que eso puede pasar en la realidad.
  - La gente actúa a veces de este modo cuando conduce.
  - Estos juegos pueden ser malos ejemplos.
  - Deberían prohibirse.
  - Lo que hace daño a los chicos es que pasan mucho tiempo jugando en lugar de hacer actividades físicas.
2. Cuando andás en moto o en bici o caminás por la calle ¿presenciás hechos de imprudencia? Comentá con un ejemplo.
3. Elegí **una** de las dos propuestas que siguen para contar en diez líneas:
  - a) a) alguna situación que te haya hecho sentir en peligro y si alguien te ayudó.
  - b) b) Una situación en la que pudiste ayudar a alguien en peligro y cómo lo hiciste.

**B.- La experiencia de Elisabeth Villanueva**

1. Todas las afirmaciones que siguen son aceptables. Elegí la/las que te parezca/n más apropiada/s. Si son varias numerálas del 1 al 6 según la importancia que le des.
  - La vida de esta joven es muy dura.
  - Esta joven tendrá éxito en la vida.
  - Para las mujeres la carrera profesional en el deporte es difícil.
  - Deberá hacer muchos sacrificios: como dejar de lado los amigos, las salidas, etc.
  - La voluntad es indispensable para seguir cualquier carrera o realizar cualquier trabajo.
  - Cuando uno se esfuerza, se gana el respeto de los demás.
2. Contá alguna experiencia personal parecida a la de E. Villanueva o de alguien que conozcas (10 líneas)
3. Respondé a **una** de las dos preguntas que siguen (10 líneas)
  - a) ¿Cómo resolviste con fuerza de voluntad un problema de estudio, de trabajo o familiar?
  - b) ¿Cómo un conocido o familiar tuyo resolvió con esfuerzo un problema?

**CUADRO N° II**

**INSTITUTO LANTERIANO LA MERCED**

Caso	Lugar común		Constatación de la realidad		Justificación conducta adolescente	
	A de	B ef	A ac	B ab	A bf	B cd
1A	2-1		0-0		0-0	
1B		1-3		0-2		0-0
2A	1-2		3-5		4-6	
2B		2-3		0-1		0-0
3A	3-1		0-0		0-2	
3B		1-2		4-3		0-0
4A	1-2		0-0		0-3	
4B		2-4		1-3		0-0
5A	4-3		0-0		2-1	
5B		1-2		3-0		0-0
6A	3-0		0-0		2-1	
6B		5-4		3-2		1-5
7A	4-1		0-0		2-1	
7B		1-2		4-0		0-3
8A	2-3		0-0		1-4	
8B		0-1		0-0		0-0
9A	2-6		4-5		3-1	
9B		4-5		1-6		2-3
10A	4-3		0-0		1-2	
10B		2-1		3-4		0-0
11A	3-2		6-4		5-1	
11B		2-1		3-4		5-6
12A	1-2		0-3		4-0	
12B		1-2		3-0		4-0
13A	1-2		0-0		4-3	
13B		0-0		0-0		0-0
14A	0-0		0-2		1-3	
14B		1-2		4-3		0-0
15A	5-3		4-6		1-2	
15B		3-6		1-4		0-0
16A	2-1		0-0		3-0	
16B		0-1		3-0		2-0
17A	3-1		2-5		4-6	
17B		2-1		5-3		4-6
18A	2-1		0-0		0-3	
18B		4-3		2-1		0-0
19A	2-5		4-6		1-3	
19B		1-4		2-5		3-6
20A	3-4		1-2		5-6	
20B		2-3		1-6		4-5
21A	1-4		3-0		2-0	
21B		1-2		4-5		3-6
22A	3-0		0-0		1-2	

ACTAS DEL IV COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA  
Diálogo y diálogos  
La Plata, Argentina | 1, 2 y 3 de julio de 2009

---

<b>22B</b>		1-4		2-5		3-0
<b>23A</b>	5-6		1-3		2-4	
<b>23B</b>		1-3		2-0		4-0
<b>24A</b>	1-2		3-0		4-5	
<b>24B</b>		2-3		1-0		0-0
<b>25A</b>	1-3		0-0		2-0	
<b>25B</b>		0-0		1-0		2-0
<b>26A</b>	1-2		0-0		3-0	
<b>26B</b>		1-2		3-0		0-0
<b>27A</b>	2-0		0-0		1-3	
<b>27B</b>		1-2		0-0		0-0
<b>28A</b>	1-2		0-0		3-4	
<b>28B</b>		1-0		2-0		0-0

ACTAS DEL IV COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA  
Diálogo y diálogos  
La Plata, Argentina | 1, 2 y 3 de julio de 2009

**CUADRO N° III**

**Instituto Santa María Teresa Goretti – 3° “A”**

Nº	Opciones						Punto de vista									Observaciones
	LC		CR		J		Comentario situación		Narraciones de experiencias personales							
	A	B	A	B	A	B	General	Particular	Organización textual		Distancia		Implicación			
									Sintética	Expand	Protag	Testigo	Valorac	Apreciac		
1	1	2	3	1	2	3	XA	XB		XA/B	XA	XB	XA/B	XB		
2	1	2	3	1	2	3		XA/B		XA/B	XA/B		XA	XA/B		
3	1	1	3	2	2	3	XB	XA		XA/B	XA/B			XA/B		
4	1	1	3	3	2	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XB	XA/B		
5	1	1	3	3	2	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B		
6	3	3	2	1	1	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B		
7	1	1	2	3	3	2	XA	XB	XB	XA	XA	XB	XA/B	XA		
8	3	2	2	1	1	3	XA	XB	XA	XB	XB	XA	XA/B			
9	2	1	1	3	3	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XB		
10	1	1	2	3	3	2	XA	XB	XA	XB		XA/B	XB	XB		
11	2	3	1	1	3	2		XA/B		XA/B		XA/B		XA/B		
12	3	2	2	1	1	3		XA/B		XA/B	XA	XB		XB		
13	2	1	3	2	1	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA	XA/B		
14	2	1	1	2	3	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B		
15	2	1	3	2	1	3		XA/B		XA/B	XA/B	XB	XB	XB		
16	2	1	1	2	3	3	XA	XB		XA/B	XA/B	XB	XA/B	XA/B		
17	1	1	2	2	3	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA	XA/B		
18	1	1	3	2	2	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B		
19	2	3	3	1	1	2		XA/B		XAB	XA/B			XB		

*Referencias:* Las opciones se marcarán con 1, 2 ó 3, tanto en A como B, señalando de esta manera el orden de prioridad o entrada.  
En las demás casillas, cada categoría se marcará con X, añadiendo XA y XB, si se dieran las dos categorías, pero en diferente ejercicio A o B. Si en A y B coincide la categoría, marcamos X A/B.

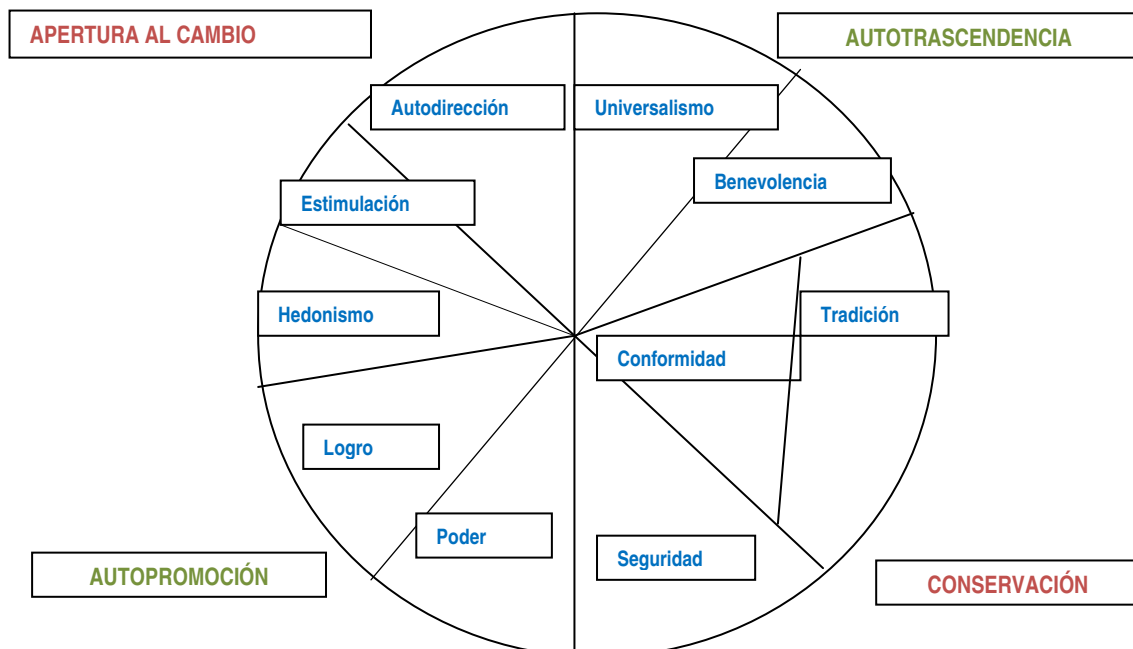
**CUADRO Nº IV**

<b>Poder:</b> Estima social sobre las personas y los recursos. Por ejemplo: Poder social. Autoridad. Riqueza
<b>Logro:</b> Éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales. Por ejemplo: Éxito. Capacidad. Ambición.
<b>Hedonismo:</b> Placer y gratificación sensual para uno mismo. Por ejemplo: Placer. Disfrute de la vida.
<b>Estimulación:</b> Entusiasmo, novedad y reto en la vida. Por ejemplo: Audacia. Vida variada. Vida excitante.
<b>Autodirección:</b> Pensamiento independiente y elección de la acción, creatividad, exploración. Por ejemplo: Creatividad. Curiosidad. Libertad.
<b>Universalismo:</b> Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza. Por ejemplo: Tolerancia. Justicia social. Igualdad. Protección del medio ambiente.
<b>Benevolencia:</b> Preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que uno está en contacto personal frecuente. Por ejemplo: Ayuda. Honestidad. Sin rencor.
<b>Tradición:</b> Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura tradicional o la religión. Por ejemplo: Humildad. Devoción. Aceptar mi parte en la vida.
<b>Conformidad:</b> Restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pudiesen molestar o herir a otros y violar expectativas o normas sociales. Por ejemplo: Buenos modales. Obediencia. Honra a los padres y mayores.
<b>Seguridad:</b> Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones, de sí mismo. Por ejemplo: Seguridad nacional. Orden social. Limpieza.

Tabla 3: Tipología de valores propuesta por S. Schwartz - Fuente: Schwartz, 2001: 56.

**CUADRO Nº V**

Tipos motivacionales, categorías de orden superior y dimensiones bipolares



Modelo teórico de relaciones entre los diez tipos motivacionales de valores



CUADRO Nº VI

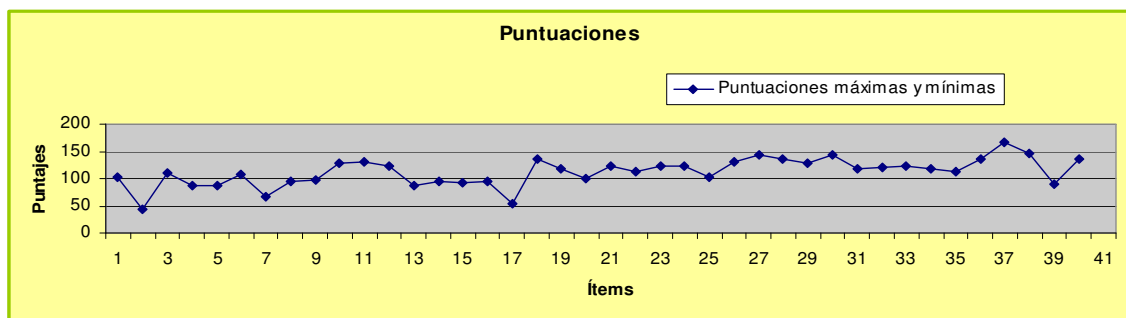
Tipología	Ítems que refieren a la tipología					
Benevolencia	12	18	27	33		
Universalismo	3	8	19	23	29	40
Autodirección	1	11	22	34		
Estimulación	6	15	30			
Hedonismo	10	26	37			
Logro	4	13	24	32		
Poder (Autoridad)	2	17	39			
Seguridad	5	14	21	31	35	
Conformidad	7	16	28	36		
Tradición	9	20	25	38		

Resultados

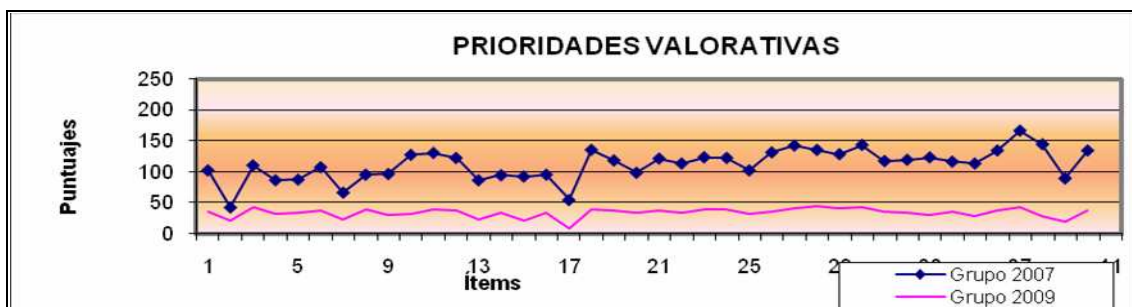
CUADRO Nº VII

Posiciones	Ítems (Referencia al tipo de valor)	Puntaje
1	37 (Hedonismo)	167
2	38 (Tradición)	145
3	30 (Estimulación)	144
4	27 (Benevolencia)	143
5	28 (Conformidad)	136
6	36 y 40 (Conformidad y Universalismo)	135
7	26 (Hedonismo)	132
8	11 (Autodirección)	131
9	29 (Universalismo)	129
10	10 (Hedonismo)	128

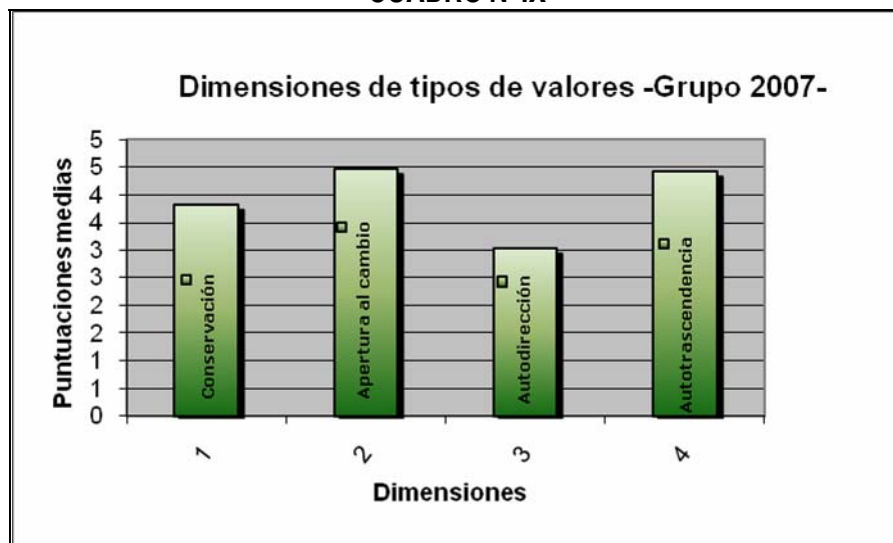
CUADRO Nº VIII



Puntuaciones de valores para el Grupo 2007 N= 28.



**CUADRO Nº IX**



**CUADRO Nº X**

